

# Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne »

---

Christine DEVELOTTE  
ICAR, ENS LSH Lyon

L'intégration des TIC dans le domaine éducatif a permis la mise en place de nouvelles situations de communication pédagogique entre étudiants (cf. les programmes Tandem, Cultura). En 2001, en s'inspirant de ces projets qui sont à l'origine d'interactions originales entre étudiants, nous avons lancé un projet, *le français en (première) ligne*, en partenariat avec les universités de Sydney (Australie) et de Franche-Comté. Deux ans après, alors que commence la troisième saison du programme mis en œuvre, nous allons, dans cet article, chercher à expliciter les aspects interculturels favorisés par le dispositif pédagogique en ligne mis en place. Par « aspects interculturels », nous entendons les éléments qui portent la marque d'« une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (Aballah-Pretceille, 1999 : 48) propre, selon nous, à susciter la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture. Ces éléments à potentialité de réflexion interculturelle sont construits comme tels par le regard du chercheur, car comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille « la spécificité de l'approche interculturelle réside bien dans le mode d'interrogation et non dans un champs d'application présenté comme interculturel » (2003 : 24).

## **Le dispositif pédagogique en ligne**

On trouvera une description du projet à l'adresse suivante : <http://crmtes2.univ-fcomte.fr/qpufc-web/index.htm><sup>1</sup>.

Son objectif consiste à se servir d'Internet pour créer un environnement à distance favorable d'une part, à l'apprentissage du français par des étudiants australiens, d'autre part à l'apprentissage du métier d'enseignant de FLE par des étudiants français engagés dans un cursus de maîtrise FLE.

Son économie globale permet d'exploiter à la fois les fonctions d'information et de communication d'Internet : dans un premier temps (premier semestre) des ressources spécifiques sont créées par les étudiants français pour le public australien et dans un deuxième temps (deuxième semestre) ces ressources sont exploitées par le biais d'exercices et de tâches qui sont proposées aux étudiants australiens et « tutorées » par les étudiants français à travers des interactions asynchrones sur un forum. Dans cet article, nous ne traiterons que du corpus tiré de la première phase du programme c'est-à-dire la création de ressources multimédias par les étudiants français. Nous nous intéresserons donc à la fonction d'information de l'Internet pour tenter d'expliciter quelques unes de ses spécificités, en particulier, culturelles, liées à la forme du dispositif au sein duquel cette fonction s'exerce.

## **Corpus et méthodologie**

Le corpus sur lequel se fonde cette étude est composé des productions multimédias des étudiants de maîtrise FLE de Besançon des années 2002-2003 et 2003-2004. La consigne qui leur avait été donnée était de concevoir une activité réalisable en ligne qui s'adresse à des étudiants australiens<sup>2</sup> et qui s'appuie sur des données culturelles intéressantes pour leur public-cible.

Les exemples retenus ici l'ont été dans le souci de prendre

---

1 Ce projet a donné lieu en 2004 à deux mémoires de DEA soutenus à l'Université Lyon 2.

2 Le public-cible n'était pas le même pour les deux années : débutants en 2002-2003 et intermédiaires (Université de Sydney) et avancés (Université de Melbourne) en 2003-2004.

en compte les différents canaux et supports utilisés par les étudiants de Besançon. Ainsi, les productions écrites (textes et images) proviennent majoritairement de la première année alors que les documents sonores ont été recueillis dans le corpus des productions de la deuxième année. Par ailleurs ont également été intégrés des éléments tirés d'entretiens réalisés auprès des étudiants concepteurs des activités 2002-2003 afin d'avoir accès à certaines de leurs représentations (en particulier celles qu'ils se font de leur public et des traits culturels associés à l'Australie).

Au niveau méthodologique nous avons utilisé les outils issus de l'analyse du discours (Charaudeau, Maingueneau, 2002) permettant, par exemple, d'éclairer les objets mis en scène dans les discours ou les marques de modalisation (en particulier appréciatives) qu'ils comportent.

Nous commencerons par chercher à mettre au jour les représentations initiales des étudiants français concernant leur public-cible à savoir les étudiants débutants en français de l'université de Sydney (corpus 2002-2003).

### **La représentation du public australien et des thèmes censés l'intéresser**

Au travers des entretiens de 2003, on s'aperçoit que les étudiants français savaient peu de choses au sujet de l'Australie. La plupart d'entre eux ont tenté d'obtenir quelques informations sur le style de vie australien, mais à ce niveau, ils n'avaient qu'une idée très vague de ce que cela recouvrait :

« J'suis allée voir un peu un site, des documents, j'ai tapé *Australie* et j'ai regardé des images pour avoir une idée. J'ai vu qu'ils avaient organisé les JO, deux ou trois paysages, des kangourous... mais ça me paraît quand même loin. »

Pour décider des thèmes culturels qu'ils allaient aborder dans leurs conceptions d'activités, les étudiants de Besançon ont été influencés d'une part, par l'idée qu'ils se faisaient des étudiants australiens et de leurs centres d'intérêt potentiels :

« Nous avons bâti notre thème sur l'interculturalité tout de même !  
À savoir qu'ils avaient des bateaux et de l'eau là-bas à Sydney

aussi, ils ont de l'eau salée, nous pas, etc. Donc oui c'était important. (...) Il fallait avoir conscience à qui on allait s'adresser pour savoir où taper un petit peu, parce qu'on va pas taper au même endroit chez tout le monde quoi... »

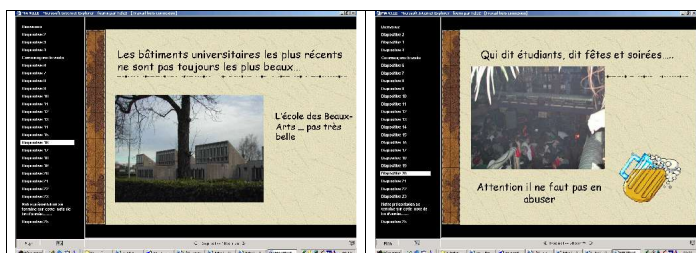
et d'autre part, par leur environnement, leur mode de vie et l'envie de le faire connaître. Le thème de l'eau a particulièrement inspiré les créateurs d'activités multimédias :

« On a voulu leur montrer notre vie à nous comme ça ils allaient voir comment ça se passait. On a choisi la découverte des cascades parce que eux ils ont la mer mais nous on a des lacs, des cascades, le mont St-Michel et on a voulu montrer la Franche-Comté et la France à partir de ça. Vers chez moi il y a des cascades et des lacs vraiment beaux et c'est vraiment notre région. »

En dehors des thèmes, comme l'eau, censé susciter l'intérêt du public-cible, probablement par sa proximité avec l'élément propre à l'image stéréotypée du surfeur australien, c'est surtout la culture étudiante des jeunes de Besançon que les Français ont cherché à faire connaître :

« J'ai voulu montrer le côté étudiant, jeune de la ville de Besançon car le public était jeune, et le côté petite ville sympa, (...) »

Pour répondre à cet objectif, les photos prises par les étudiants et qui ont servi de supports aux activités linguistiques mettent l'accent sur la vie étudiante, ses lieux de vie, ses façons de faire la fête.



On notera que le fait de donner son appréciation sur l'aspect architectural des bâtiments, c'est-à-dire de faire part de ses propres goûts tend à créer un lien de connivence avec les étudiants australiens. Cette façon de personnaliser les descriptions en les dotant d'un aspect subjectif est également

particulière à la communication instaurée avec autrui<sup>3</sup> et se démarque par exemple de ce que l'on peut trouver dans les manuels traditionnels.

## **La mise en scène de la dimension multiculturelle de la France**

Il faut distinguer deux cas de figure : la volonté exprimée par les Français de transmettre aux Australiens une image non stéréotypée de ses habitants et le fait que plusieurs étudiants de la maîtrise FLE étaient étrangers et que leurs productions en portent la trace. Le premier cas de figure est illustré par une étudiante qui explique qu'elle a voulu donner une autre image des Français que celle transmise par les méthodes de langue :

« On a des photos de l'accompagnement scolaire, par exemple, parce que je travaille à l'accompagnement scolaire, où on voit que ben les accompagnateurs sont de toutes les ethnies, y a une personne qui vient des Antilles, y a deux personnes qui viennent des Antilles, y a deux Marocaines, y a une Française, moi - une Cambodgienne, et les élèves, c'est des Marocains, des Algériens, des Français, des Italiens, des Espagnols, on a tout, et que la France c'est pas que les Français, mais c'est un amalgame de tout plein de nationalités qui viennent et qui cohabitent ensemble, quoi, et que évidemment on y arrive très bien, voilà. »

Les notions d'« ethnie » voire d'« étranger » sont assez floues dans l'esprit de cette étudiante qui mélange par exemple les Français des Antilles avec les autres nationalités, mais sa volonté de montrer la multiculturalité à Besançon est claire. On retrouve cette volonté de diversifier l'origine culturelle des locuteurs français dans les documents sonores choisis par les Bisontins en 2004 : sur les six locuteurs interviewés, quatre sont d'origine étrangère : marocaine, capverdienne, cambodgienne, canadienne. Ce sont autant d'accents étrangers de locuteurs parlant en français auxquels les apprenants australiens ont ainsi pu être exposés, l'étudiante qui interviewait étant elle-même canadienne.

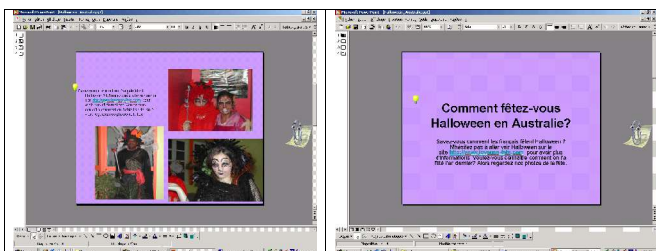
Le deuxième cas de figure concerne la présence implicite

---

3 On le trouvait déjà, par exemple, dans les courriers adressés aux classes qui correspondent entre elles.

des étudiants étrangers dans les productions multimédias, comme on a pu l'entrevoir dans l'exemple de la comparaison avec la Malaisie... Pour en donner un autre exemple, on prendra celui de deux étudiants africains, récemment arrivés en France qui, cherchant à montrer une fête française ont choisi... Halloween ! L'un d'entre eux a justifié ce choix ainsi :

« Tout au début quand on a commencé, c'était la période d'Halloween et on a cherché quelque chose qui puisse intéresser les adolescents de l'autre côté et quand on est entré sur les sites on a vu qu'en général Halloween c'était la fête des adolescents et des enfants actuellement (bien sûr auparavant c'était une fête assez effrayante parce que ça parlait des esprits qui envahissaient la terre et des choses comme ça) mais actuellement on a vu que c'était plus aussi effrayant et c'est pour ça qu'on a voulu chercher quelque chose qui pouvait intéresser le public et aussi on a voulu avoir un certain échange culturel entre ce qui se passe en France et voir par exemple se qui se passe en Australie pendant la fête d'Halloween. »



On voit ainsi que la concomitance de la fête d'Halloween en France avec celle de l'activité demandée à l'université a joué un rôle. Un autre facteur a été le fait que ces deux étudiants assistant à cette fête qui a pris une importance fulgurante ces 5 ou 6 dernières années, ignoraient son caractère récent et son aspect « importé » par rapport aux fêtes traditionnelles françaises. Comment savoir qu'une fête est typique ou non ? Pour un natif du Malawi, on peut supposer que les fêtes en France détiennent un certain degré de « xénité »...

Ce choix de « fête française » qui paraît en fait insolite aux Français d'âge adulte est intéressant en ce qu'il produit un éclairage de la réalité française vue par le prisme d'une culture étrangère. C'est ce que nous appellerons le « décentrage » du

regard porté sur la réalité française. De ce point de vue la présence d'étudiants étrangers dans les filières FLE constitue un atout pour la formation interculturelle puisqu'elle permet, en classe, de donner accès à d'autres regards que ceux que l'on connaît.

### **La publication en ligne des ressources produites par les étudiants**

La volonté de véhiculer d'autres représentations que celles qui circulent dans les manuels est explicite<sup>4</sup>. Les étudiants voulaient que leurs productions soient personnalisées, qu'elles transmettent des informations sur eux-mêmes. Ce faisant, ils ont été amenés à rendre publiques des ressources sensiblement différentes de celles qui traditionnellement sont utilisées pour l'apprentissage d'une langue. Nous allons chercher à rendre compte de la spécificité de ce type d'énonciation par rapport à celui des auteurs de ressources classiques.

En 2004, les étudiants bisontins ont choisi de présenter des documents sonores qui sont des interviews de différents habitants de Besançon d'origine étrangère. Leur questionnement s'effectue à chaque fois selon la même trame qui fait alterner des questions classiques (« Depuis quand habitez-vous Besançon ? », « Qu'est-ce qui vous a le plus marqué en arrivant en France ? ») et d'autres qui le sont moins, parmi lesquelles : « Avez-vous été victime du racisme ou de discrimination raciale ? ». À cette question, Antonia, coiffeuse, originaire du Cap Vert et en France depuis 20 ans répond :

« Oui... Si si... Par exemple, quand j'ai cherché un appart, j'étais dans l'agence et j'ai pris tous les papiers et mon mari il a porté caution en disant que j'étais allée visiter l'appart, c'était tout OK et après, j'ai arrivé et elle m'a dit : "non, on te donne pas" et on voulait savoir pourquoi et en fait c'est que l'agence était vraiment raciste. »

De son côté, Ung, cuisinier cambodgien répond, lui « Jusqu'à maintenant, non. » et Al Mahmoud, commerçant marocain dit :

---

4 Cf. sur ce point Develotte, Mangenot, Zourou, à paraître 2005.

« Ouah... Sans trop exagérer... Partiellement... Style entendre parler quand on a une exposition "c'est de la marchandise de bougnoul" ou... mais pas directement, c'est des sous-entendus quoi... »

Les personnes interrogées répondent de façon directe, sans que l'on perçoive aucune forme d'embarras dans leur réponse et on peut considérer que cette situation qui met en scène deux jeunes étudiantes posant « naïvement » des questions à des adultes d'origine étrangère se distancie de la norme discursive politiquement correcte des manuels. Les données culturelles recueillies dans les réponses, par la diversité qu'elles recouvrent sont intéressantes dans la mesure où elles renvoient à des énonciations qui réfèrent au réel qui les a suscitées : l'hésitation des apprentis journalistes, le rythme des questions, les différences dans la façon de parler français, l'accent cambodgien, marocain, etc. Toute la partie orale de l'ethos des locuteurs est conservée dans leur discours et le caractère inattendu de questions telles que celle mentionnée ci-dessus confère une certaine spontanéité à ces documents. Néanmoins l'authenticité des interviews de locuteurs étrangers pose la question du traitement linguistique de ces énoncés par rapport à la norme du français parlé et soulève des questions : quelles variations par rapport à la norme sont acceptables dans une perspective d'enseignement/apprentissage linguistique ? Quels méta-discours par l'enseignant local sont rendus nécessaires ? Comment concilier authenticité culturelle et contrainte linguistico-pédagogique ?

## **Le décentrage du regard porté sur la culture française**

Nous illustrerons ce point à partir des documents sonores réalisés par les étudiants en 2003-2004. À la question : « Qu'as-tu pensé de la vie à l'université ? », Annie, étudiante canadienne depuis un an en France, répond en effet ceci :

« En fait c'était plus facile que j'aurais cru de s'intégrer à l'université mais le système du secrétariat où il faut aller c'est pas un système sur Internet ou par téléphone on peut choisir des cours mais il faut aller au secrétariat de tous les sujets et ça c'est un peu mal organisé au début de l'année. Mais aussi ce qui m'a étonné c'est la manque de participation dans les cours et c'est que dans les



grands amphithéâtres les Français s'habituent à écrire que des notes et puis de ne pas lever le doigt pour poser une question ou pour faire un commentaire. »

Il est peu probable qu'un étudiant français, s'il cherche à décrire sa vie à l'université, pointe le comportement de passivité pendant les cours qui est le propre de la majorité des étudiants et qui, vraisemblablement, doit lui paraître la norme (à moins qu'il ait déjà eu des occasions de comparaisons extérieures). Et c'est parce que l'attitude des étudiants s'inscrit en opposition avec ce qu'elle connaît de son pays qu'Annie évoque ce point. Si, comme le pense Martine Aballah-Pretceille, « l'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé » (2003 : 83), on peut penser que des témoignages comme celui-ci peuvent être utilisés dans cette perspective.

## **Le jeu des regards en miroir**

La nature numérique de ces ressources en leur conférant une réception internationale amplifie ce phénomène. Ainsi, dans la recherche liée à son DEA Renuka Bhat a proposé six documents sonores réalisés par ces mêmes étudiants bisontins à des professeurs de français indiens exerçant en Inde et elle a recueilli leurs opinions quant à la valeur pédagogique qu'ils leur attribuaient (en particulier au niveau culturel). Concernant la représentation des étudiants français rapportée par Annie, citée ci-dessus, Renuka Bhat écrit :

« Les enseignants (en Inde) sont frappés par cette réalité. Un étudiant français est associé normalement aux grands philosophes et aux savants que ce pays a donnés au monde. Dans la plupart des manuels de FLE, on trouve une référence à la révolution de Mai 68 qui donne une image dynamique de l'étudiant français. Un étudiant français, pour le monde, est un étudiant qui pose des questions, qui anime une discussion, qui conteste l'opinion des autres. » (2004 : 54)

On voit que cet étonnement qui a motivé la réaction d'Annie est également ressenti par les enseignants indiens. Le choix de ce fait culturel est donc intéressant en ce qu'il bouscule les stéréotypes associés à « l'étudiant français ». Un

autre aspect de ce jeu de miroir qui mérite d'être signalé renvoie au regard porté sur soi-même qui est un des traits caractéristiques de toute réflexion et formation interculturelles. Ainsi, lorsque, dans l'une des interviews, l'étudiante canadienne demande à son amie alsacienne : « Est-ce que tu ressens une identité forte alsacienne ? », celle-ci répond :

« Ben déjà par mon accent, j'veux dire quand je vais dans un autre endroit en France on sait tout de suite que je viens d'Alsace [...] je me sens alsacienne, mais je me sens plus française qu'alsacienne. »

L'attribution de cette hiérarchie dans l'appartenance identitaire ressentie par Jeannette a été relevée par les enseignants indiens comme étant susceptible d'exploitations intéressantes en Inde du fait de la relation qu'ils ont établie avec le régionalisme dans leur pays.

« Les Français des différentes régions de France ont des accents et des façons de parler variées. Mais le mot "régionalisme" tel qu'il est perçu et utilisé par les Indiens, dans leur pays et dans leur milieu, fait appel aux discriminations existant entre les différentes régions de l'Inde, régions qui ont des cultures et des façons de vivre très différentes, qui parlent des langues entièrement différentes. En Inde, il ne s'agit pas simplement d'accent mais d'une question de langues et de cultures entièrement différentes. » (Bhat, 2004 : 49)

Au niveau plus général, les enseignants indiens interrogés sur l'intérêt de tels supports pour l'enseignement du français mettent l'accent sur l'authenticité des témoignages. L'un d'entre eux écrit :

« Ces six fichiers réussissent à donner une vraie image de la France aux apprenants de la langue française. Les manuels y échouent car il y a souvent un effort de la part des auteurs de ne projeter qu'une bonne image de la France, ce qui n'est pas toujours vrai et plus tard même si cela a changé, on n'a pas toujours une image qui soit conforme à la réalité. Ce qui est très intéressant c'est qu'il y a quatre fichiers où on interroge les étrangers venus en France (même si maintenant deux d'entre eux sont ressortissants du pays). Leurs réponses nous font comprendre que la France est un pays comme aucun autre au monde. Les entretiens avec Al Mamoud et Ung révèlent que c'est un pays très accueillant malgré quelques problèmes de racisme. »

À travers l'opinion des professeurs indiens interrogés sur les ressources sonores françaises, on a ainsi accès à certaines de leurs représentations sur la France et les Français. Ces regards « diffractés » amènent à une représentation « pluridimensionnelle » de la réalité culturelle que l'on cherche à étudier. À partir de ces ressources numériques, on peut envisager des séquences de cours visant à développer les compétences d'intercompréhension culturelle qui s'appuieraient sur de telles ressources en multipliant les points de vue : que pensent de ces documents sonores des apprenants d'autres pays ? Quels aspects culturels leur paraissent intéressants ?

## **La mise en ligne des jeux de miroirs**

Penser une architecture hypertextuelle de telles ressources culturelles, qui permettent de juxtaposer les représentations associées à un même fait culturel en fonction de différents critères (pas uniquement géographiques, mais aussi sociaux, générationnels, etc. ), peut permettre de donner sens à la formation pluriculturelle prônée par les textes émanant du Conseil de l'Europe. Si, selon, Martine Abdallah-Pretceille

« la décentration et la distanciation peuvent être développées en s'appuyant sur des techniques qui ont pour objectif de multiplier les points de vue sur un même objet » (2003 : 84)

il semble qu'aujourd'hui, outre les techniques pédagogiques, les technologies procurent également des potentialités de décentrage. En effet, grâce, entre autres, à leurs capacité de stockage quasi-illimitée, à leur empan de diffusion, à leur facilité de classement hypertextuel, elles peuvent permettre de faire co-exister des points de vue distancés géographiquement mais réunis par une même perspective d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère.

Dans un programme de formation de ce type, l'utilisation d'Internet se fonde à la fois sur son accessibilité (partout où les connexions sont possibles) et sur sa fonction amplificatrice des échanges, par l'aspect exponentiel des représentations qui peuvent être collectées. Ce changement d'échelle, dans la multiplicité des comparaisons auxquelles il peut donner lieu,

peut conduire à y voir également un changement de nature des ressources pour la formation et l'éducation interculturelles. Maintes questions restent en suspens concernant, par exemple, le degré de pérennité souhaitable pour la présence de ces données en ligne (cf. droit des personnes interviewées ou photographiées dans les travaux d'étudiants), le rôle de régulateur à jouer en tant que formateur pour la validation de données, plus ou moins éloignées de la norme linguistique, auxquelles seront exposés des apprenants, la légitimation ou non de telles données par les enseignants et les institutions des pays qui y ont accès. Autant de pistes de recherche dans le domaine de la communication et de l'éducation...

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2002, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Ed. Economica.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : INRP.
- AGRAFIOTI M., 2004, *Les interactions pédagogiques en ligne : le cas d'un projet universitaire d'enseignement/apprentissage du FLE en communication asynchrone*, Mémoire de DEA, Université Lyon 2.
- BHAT R., 2004, *Analyse de discours oraux produits dans une situation d'enseignement en ligne*, Mémoire de DEA, Université Lyon 2.
- BENCHEICK M. et DEVELOTTE C., 1995, *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*, Paris : L'Harmattan.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 1996, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Étude préparée pour le conseil de l'Europe.
- DEMORGON J. et LIPIANSKI E. M. (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- DEVELOTTE C., 2000, « Les titres de journaux : un accès privilégié aux représentations », *Mots* n°64, Paris : Presses de Sciences Po, pp. 23-37.
- DEVELOTTE C., MANGENOT F. et ZOUROU K., (à paraître) « "Situating" creation of multimedia activities for distance learners », *RECALL*, Cambridge University Press.
- LADMIRAL J. R. et LIPIANSKY E. M., 1989, *La communication*

*interculturelle*, Paris : Colin.

ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

Tandem <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-fr.html> ,

Cultura <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/>